

CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

IVONE MARCHI LAINETTI RAMOS

I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os desafios impostos à educação profissional têm sua origem na nova dinâmica verificada no mundo do trabalho e nas relações sociais dela decorrentes.

Hoje, o que se tem como consenso é que, para enfrentar os desafios do contexto sócio-econômico atual e futuro, o profissional deverá contar com uma sólida bagagem de formação geral e um domínio das tecnologias e avanços específicos da sua área de atuação. De um profissional competente espera-se, além do domínio do seu ofício, a sensibilidade e a prontidão para as inovações e uma postura pró-ativa na construção permanente de seu cabedal intelectual e tecnológico, com disposição para aprender e rever conceitos.

A Educação não poderia ficar alheia a esse novo cenário. Para o atendimento das novas exigências e demandas do mundo do trabalho contemporâneo, orquestradas pela revolução tecnológica e pelo decorrente processo de reorganização do setor produtivo, há necessidade de uma completa revisão dos currículos, tanto no que refere à educação básica, como no que se refere à educação profissional. Tal revisão, cujo eixo norteador encontra-se no desenvolvimento de competências atitudinais, cognitivas e laborais, deverá ter como premissa a superação das qualificações profissionais restritas às particularidades de determinados postos de trabalho. Deverá contemplar as interfaces das diferentes áreas do conhecimento, permitindo e estimulando a livre relação com diversos saberes.

No entanto, em um passado não muito remoto, do técnico, era exigido apenas o domínio de conhecimentos específicos. Em geral, do profissional de nível técnico não se exigia o trânsito por outras atividades ou setores diversos de sua formação inicial.

É preciso, portanto, introduzir mudanças consideráveis no panorama da educação profissional brasileira com intuito de superar radicalmente as distorções herdadas ao longo da história. Um exemplo de tais distorções pode ser recortado de um período mais recente da história da educação brasileira: a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio, em 1971. Embora este capítulo não tenha como objetivo discorrer sobre os equívocos e distorções instituídos por diferentes dispositivos legais, para maior clareza no entendimento dos tópicos que serão abordados na sequência, cabe destacar, como legado de tais legislações, o descontentamento de diversos segmentos da sociedade. A falta de investimentos compatíveis com as reais necessidades das habilitações profissionais, aliada à desarticulação curricular, acabou por comprometer o desenvolvimento de muitos cursos. Diante dessas circunstâncias, o então denominado ensino de 2º Grau já não garantia a base sólida de conhecimentos gerais que sempre o caracterizou, nem se projetava como educação profissional de qualidade, consolidando uma autêntica crise de identidade.

As reformas que se seguiram a partir de 1996, mediante leis e decretos, estabeleceram alterações importantes quanto à gestão, ao financiamento, ao acesso, à avaliação, ao currículo e às modalidades de ensino. A começar pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal – LDB, Lei Federal nº 9.394 promulgada em 1996 que, no art. 3º, estabelece os princípios e fins da educação nacional. A educação profissional é, primordialmente, educação. Portanto, rege-se pelos princípios explicitados na referida lei. Ou seja, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a diversidade de concepções pedagógicas e demais princípios consagrados na LDB deverão ser contemplados no planejamento pedagógico das instituições que oferecem educação profissional.

Tais dispositivos legais pressupõem uma reparação nas distorções anteriormente apontadas, a começar pela eliminação da obrigatoriedade da pseudo-integração dos currículos, que não encontrava respaldo no ensino propedêutico, nem no ensino técnico.

Na LDB, a articulação da educação profissional técnica com o ensino médio recebe um tratamento pautado na intercomplementaridade, mantendo-se, assim, a identidade de ambos. “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada” (*Op. cit.*: Art. 40).

Interessante notar que a LDB apresenta uma proposta de conciliação de finalidades, mediante a adoção de uma ação planejada, que não separa a educação profissional do ensino médio, conforme tradicionalmente verificado até 1971, nem os coaduna de forma compulsória, conforme estabelecido na Lei Federal nº 5.692/71.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB destaca a educação profissional, integrando-a as instâncias da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia. As dimensões da educação profissional, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são complexas e abrangentes, não se restringindo, portanto, a um entendimento linear, que prepara o aluno para o emprego, nem a um horizonte reducionista, que treina o cidadão para realizar tarefas instrumentais. Diante desta abordagem contida no novo ordenamento legal, é possível crer na superação definitiva dos preconceitos que durante tanto tempo rotularam a educação profissional como “assistencialista” e “economicista”.

O saber, transmitido de forma sistemática pela escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século 20, quando se passou a considerar como condições para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. (PARECER CNE/CEB Nº 16/99)

II - CURRÍCULO - TEORIA E HISTÓRIA

A análise sob o ponto de vista da etimologia do termo currículo, que tem origem no latim *curriculum*, cujo significado é “pista de corrida”, pode remeter ao entendimento de que currículo estabelece uma estreita relação com “identidade”, na medida em que “no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2007: p. 15).

Nessa linha de entendimento é possível afirmar que o currículo envolve muito mais do que conteúdos, processos ou estratégias escolares, é o que efetivamente provoca um impacto sobre os alunos, gerando mudanças cumulativas e que se revelam não naquilo que o indivíduo é capaz de fazer numa determinada situação de aprendizagem, mas no que ele pode fazer como decorrência do que aprendeu.

Segundo Santomé (1998), o currículo pode ser entendido como um projeto educacional concebido e realizado mediante seleção, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, dos valores e dos costumes decorrentes do desenvolvimento sócio-histórico de uma sociedade determinada.

É importante destacar inicialmente que a teorização sobre o currículo não se encontra sistematizada de forma adequada e, por conta disso, aparece, em muitos casos, revestida da linguagem e dos conceitos técnicos como legitimação *a posteriori* das práticas em vigência. Em outros momentos, não com a mesma intensidade, surge como um discurso crítico, que busca conferir significado aos pressupostos das referidas práticas (SACRISTÁN, 1998, p. 13).

Embora não haja uma sistematização adequada da teoria de currículo, alguns autores procuram definir os elementos constitutivos e/ou as responsabilidades dos envolvidos com a questão do planejamento curricular.

O conceito de currículo, portanto, é multifacetado, resulta de um processo evolutivo de aperfeiçoamento voltado ao atendimento de realidades sociais distintas e, por conseguinte, precisa ser compreendido no contexto em que está inserido.

Dentro do contexto histórico, tem-se o currículo na Idade Média e no Renascimento sob a forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), cujo objetivo era oferecer aos alunos o repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, considerando, ainda, o domínio das respectivas línguas.

As teorias relativas ao currículo que se seguiram constituíram, de certa maneira, uma reação a esse modelo clássico humanista. A começar por Dewey, que em uma concepção progressista no início do século XX nos Estados Unidos, trouxe uma visão pautada na ação como condição e garantia da aprendizagem.

O estreitamento da relação entre teoria e prática preconizado por Dewey tem como origem a crença de que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia e que o conhecimento é construído a partir de consensos resultantes de discussões coletivas. Segundo Dewey, educar é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. Um de seus principais legados é o de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida. Reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível. A realidade é cambiante e é a inteligência que dá ao indivíduo a capacidade de transformar seu entorno.

As teorias de Dewey partem do princípio de que apenas num sistema democrático o indivíduo pode desenvolver plenamente suas potencialidades criadoras e estabelecer as relações necessárias de sua estrutura mental para tirar conclusões.

Tais teorias tiveram como propósito a busca de respostas aos problemas socioeconômicos decorrentes do movimento de urbanização e industrialização ocorrido nos Estados Unidos no final do século XXI. A escola, nesse contexto, passa a ser vista como responsável pela superação dos problemas da sociedade mais ampla, o que provocou o deslocamento do foco do currículo do conteúdo para a forma, ou seja, a atenção foi centrada na seleção e na organização das atividades pautadas nas experiências, diferenças individuais e interesses do aluno.

Essa visão do ensino confere à escola a responsabilidade de, ao formar cidadãos com amplos conhecimentos científicos e humanistas, definir um modelo de sociedade mais justo e

solidário. “[...] a escolarização seria o fator determinante das relações sociais ou o caminho para a democratização e para a maior igualdade social” (ARAÚJO, 1995).

No entanto, somente em 1918, a partir da obra *The Curriculum*, de Frankin Bobbitt, publicada nos Estados Unidos, o currículo firmou-se como campo de estudos e reflexões.

Nessa época, nos Estados Unidos, diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e os sistemas educacionais de massas às suas plurais visões. Os estudos de Bobbitt (apud SILVA, 2007, p. 22) relativos às finalidades e aos contornos da escolarização de massas levam aos seguintes questionamentos:

Quais objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população?

O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas científicas; as disciplinas acadêmicas humanísticas ou as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais?

Quais são as principais fontes do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas ou os saberes profissionais do mundo ocupacional?

O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as vivências subjetivas dos indivíduos?

Finalmente, qual deve ser a finalidade da educação: ajustar os indivíduos à sociedade tal como ela se encontra ou prepará-los para transformá-la?

As respostas de Bobbitt para tais questões revestiam-se de claro conservadorismo, não obstante sua intervenção tivesse o firme propósito de mudar radicalmente o sistema educacional.

Para Bobbitt, as escolas deveriam funcionar da mesma maneira que as empresas industriais ou comerciais. Ou seja, a escola deveria especificar quais os resultados pretendidos, estabelecer métodos para alcançá-los e formas de gerenciamento e avaliação dos processos. Para a formulação do currículo, o sistema educacional partiria do minucioso exame das habilidades necessárias para o exercício das ocupações profissionais. Tal modelo estava evidentemente voltado para a economia. Na sua proposta, Bobbitt pretendia implantar na escola o modelo de organização proposto por Frederic Taylor, isto é, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica.

Tal modelo de currículo consolida-se com Tyler, em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria prevalecer nos Estados Unidos e influenciar o campo do currículo em vários países, incluindo o Brasil, por aproximadamente quatro décadas. Os estudos sobre currículo assumem como idéia central a questão da organização e do desenvolvimento, embora a filosofia e a sociedade sejam admitidas como possíveis fontes para definição de objetivos. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é visto como uma questão técnica.

Tyler, em sua obra intitulada *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, apresenta os seguintes questionamentos:

1. Quais objetivos educacionais a escola deve buscar alcançar?
2. Como selecionar as experiências de aprendizagem que possam contribuir no alcance desses propósitos?
3. Como organizar as experiências de aprendizagem para garantir um ensino com eficácia?

4. Como avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

As quatro questões colocadas estabelecem uma correspondência com a divisão tradicional da atividade educacional: currículo (1), ensino e instrução (2 e 3) e avaliação (4).

Assim como Bobbitt, Tyler insiste na afirmação de que os objetivos da educação devem ser definidos de forma clara. No entanto, expande o modelo de Bobbitt, na medida em que inclui como fontes para definição dos objetos a psicologia e as disciplinas acadêmicas, além dos estudos sobre as necessidades intrínsecas das ocupações profissionais.

Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o progressista de Dewey e o tecnocrático de Bobbitt e Tyler, apresenta, de alguma forma, uma reação ao modelo humanista.

O modelo progressista contesta o currículo clássico, sobretudo no que se refere ao distanciamento dos interesses e das experiências dos alunos. Já o modelo tecnocrático contesta o currículo humanista clássico no que se refere à abstração e à suposta inutilidade para a vida laboral das habilidades e conhecimentos cultivados. Por essa razão, o currículo clássico vigorou somente no contexto de uma escolarização voltada à classe dominante. Com a democratização da escolarização secundária, o currículo humanista clássico foi perdendo espaço rapidamente.

Não se deve deixar de mencionar a contribuição do *currículo oculto* no processo de ensino-aprendizagem. A origem da noção de *currículo oculto* pode ser encontrada nas abordagens de Dewey em 1938, quando este se referia a uma “aprendizagem colateral” que ocorre de forma concomitante ao currículo explícito.

Decorre daí que o currículo escolar tem duas facetas bastante características, uma explícita e formal e outra, implícita e informal.

O *currículo oculto* está normalmente associado aos aspectos comportamentais, como atitudes e valores. Ou seja, as características da escola, a estrutura da sala de aula, a situação de ensino e o perfil dos professores, mais do que o conteúdo explícito, ensinam aos alunos relações de autoridade, organização espacial, distribuição do tempo, padrões de recompensa e castigo, além de aspectos próprios de outras esferas sociais, como nacionalismo, dimensões de gênero e de classe.

Evidentemente, o conceito de “currículo oculto” desempenhou um papel decisivo no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre currículo. Por expressar uma operação primordial da análise sociológica, que consiste em codificar os processos sociais que estruturam nossa subjetividade, o currículo oculto constitui-se em um instrumento analítico de penetração na opacidade da vida diária do ambiente escolar.

III - O PLANEJAMENTO CURRICULAR BASEADO NO MODELO DE COMPETÊNCIAS

Nos últimos anos no Brasil, as reflexões sobre currículo vêm se destacando em decorrência das reformas recentes na educação e dos novos perfis profissionais demandados pelos diferentes setores da economia. Embora ainda haja muito a ser feito, as transformações introduzidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a urgência de um novo olhar sobre as práticas educacionais.

No ensino técnico, as competências são claramente definidas como princípios organizadores do currículo. Também nesse nível de ensino verifica-se de maneira mais evidente a tensão existente entre o currículo por competências e a forma de organização curricular hegemônica – a disciplinar.

Ao ganhar projeção no ambiente educacional, o modelo de currículo pautado no desenvolvimento de competências, categorizado como modelo de integração e articulação de conhecimento, habilidades e atitudes, assume a posição central e norteadora no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a construção e a implantação destes currículos apresentam aspectos merecedores de estudos, reflexões e discussões, no sentido de se buscar conceituar os termos ora utilizados, como garantia de entendimento pleno numa esfera mais dilatada, envolvendo gestores, coordenadores, docentes, alunos e comunidade.

Além dos princípios gerais fixados no art. 3º da LDB, a Resolução CNE / CEB nº 04/99 apresenta ainda os seguintes princípios norteadores para o planejamento curricular da educação profissional de nível técnico: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Cabe, nesse momento, um destaque para duas terminologias utilizadas acima: *competência* e *laboralidade*.

No que tange ao termo competência, o Parecer CNE / CEB nº 16/99 assim o define:

[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. [...] O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. [...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (*Op. cit.* 34).

Ao assumir que os currículos não são fins, mas meios para o desenvolvimento de competências, é imperativa a definição de uma prática pedagógica que promova, de forma contextualizada, o exercício contínuo desses processos de mobilização, articulação e aplicação

Segundo Irigoin (2002), competência na dimensão profissional pode ser entendida como uma construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho

produtivo, em uma situação real, que se obtém não só por meio da instrução, como também, e em grande medida, por meio da aprendizagem em situações concretas de trabalho.

Já o termo *laboralidade* é empregado como um indicador da eficiência e da construção de igualdade. Entende-se que a educação profissional, ao aumentar a laboralidade do aluno, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha o poder, por si só, de gerar emprego.

Portanto, a idéia de competência para a laboralidade traz para as instituições de educação profissional o compromisso de organizar programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa com autonomia intelectual. O desenvolvimento de competências atitudinais, cognitivas e laborais, por meio da problematização em situações reais ou próximas da realidade, configura-se na base norteadora do planejamento curricular do Ensino Técnico.

Para o planejamento curricular baseado no modelo de competências, os itens que compõem o currículo devem assumir importância e significado, na medida em que estabelecem uma relação uns com os outros e com o tipo de investigação que deu origem a essa relação. Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem.

A definição estrutural do currículo por competências e a eventual definição dos módulos têm como princípios a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização.

A flexibilidade reflete-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos de forma coadunada às demandas da sociedade e do setor produtivo, na definição e na organização das bases tecnológicas por módulos, nas certificações parciais etc. A flexibilidade curricular permite aos alunos a construção de itinerários diversificados, segundo seus interesses e disponibilidade, não só para fases circunscritas à formação, como também para outras fases do processo de formação, seja educação continuada, simultânea ou alternadamente aos períodos de exercício profissional.

A flexibilidade da organização curricular tem como premissa a interdisciplinaridade, proposta que pretende superar a fragmentação do ensino e a segmentação presentes na concepção atomizada linear-disciplinar¹ adotada em período recente.

A interdisciplinaridade manifesta-se como uma contribuição importante para a formação integral dos alunos. Tem como finalidade estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao aluno relacionar, articular e integrar de forma significativa a multiplicidade de conhecimentos. A interdisciplinaridade, portanto, deve superar a justaposição de disciplinas, deve, ainda, abrir a possibilidade de relacioná-las em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, com vistas ao desenvolvimento das competências correlatas.

No modelo interdisciplinar, a organização curricular deve ser feita de forma integrada e estar voltada para a criação de oportunidades de participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem.

A contextualização, por sua vez, configura-se em uma estratégia importante que favorece a construção, a compreensão e a estruturação de nexos baseados em situações colhidas no

1 – Quando as disciplinas são tomadas como recortes do conhecimento.

contexto real. Uma proposta curricular elaborada de forma consoante à realidade do aluno, do entorno e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a verificação da aplicabilidade, da relevância e da pertinência dos conceitos abordados no ambiente escolar.

Os três princípios que norteiam a concepção de currículos por competência, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, devem favorecer a elaboração, a revisão e a atualização permanentes do curso, na medida em que facilitam o planejamento integrado e valorizam os aspectos qualitativos no processo de aprendizagem dos alunos.

O planejamento deste novo modelo curricular para ser efetivamente implantado, deve ser originário de uma reflexão coletiva e sistematizada e compor o projeto pedagógico da escola. Para tanto, a definição do currículo por competências contempla a realização de uma série de atividades que vão desde o estudo das demandas locais e regionais, análise de dados e informações sobre ocupações profissionais e suas respectivas atribuições, competências e habilidades, campos de atuação, até o dimensionamento dos recursos necessários para oferecimento do curso.

Portanto, para elaborar currículos, cabe a cada instituição de ensino reinterpretar as peculiaridades desse legado cultural e identificar expectativas e demandas da sociedade.

IV - PRIMEIROS PASSOS DA ELABORAÇÃO CURRICULAR

PARA O ENSINO TÉCNICO

A elaboração das propostas de educação profissional deverá apoiar-se no perfil do novo trabalhador, que apresenta, em doses crescentes, maior capacidade analítica, pensamento crítico e inovador, espírito empreendedor, capacidade para identificar alternativas e para resolver problemas, dentro de uma perspectiva de viabilidade técnica e econômica.

O perfil de conclusão da habilitação ou da qualificação profissional configura-se no ponto de partida para elaboração do currículo por competência. O estabelecimento dos perfis de conclusão tem como base as demandas profissionais e a análise das ocupações ou de grupos de ocupações correlatos a um processo ou atividade produtiva.

Uma fonte importante para definição do perfil de conclusão da habilitação ou da qualificação profissional, que traz as informações necessárias para a análise supracitada, é a **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO** (www.mtecbo.gov.br). Constitui-se em um documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro contemporâneo. Classifica as ocupações de forma enumerativa e descritiva, permitindo a obtenção das informações de acordo com a finalidade.

A classificação enumerativa codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares.

Já a classificação descritiva da CBO inventaria com detalhes as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho, os requisitos de formação e de experiência profissionais e as condições do exercício da ocupação. A classificação descritiva é utilizada nos serviços de recolocação de traba-

lhadores, na elaboração de currículos, na avaliação de formação profissional, nas instituições de ensino, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos e nos serviços de imigração.

Para a definição do perfil profissional de conclusão é preciso considerar, ainda, as demandas do cidadão, do mundo do trabalho e da sociedade. Somam-se às bases para definição do perfil profissional acima apresentadas, o estudo do contexto local e regional, a identificação da vocação e da capacidade de atendimento da instituição de ensino.

As novas formas de organização e de gestão do trabalho estão modificando estruturalmente o setor produtivo. Os impactos das novas tecnologias junto ao mercado de trabalho sinalizam o novo perfil profissional demandado: indivíduos capazes de atuar em situações inusitadas e cambiantes. À destreza manual e ao saber fazer devem ser agregadas novas competências relacionadas à inovação, à criatividade, à visão sistêmica, ao trabalho em equipe e à autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias disponibilizadas à comunidade e aos diferentes setores da economia.

A educação profissional, portanto, deve pautar suas propostas curriculares nos novos perfis profissionais, no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem contínua e na construção de competências profissionais para a laborabilidade. Espera-se do profissional a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos e habilidades fundamentados em princípios éticos, para atender, com eficiência e eficácia, às novas demandas da prática social e do mundo do trabalho.

Dentro deste processo de definição do perfil, deve-se considerar também que o profissional, além do domínio operacional de um determinado fazer e do saber tecnológico, necessita ter uma visão holística do trabalho, ser capaz de transitar com desenvoltura nos diferentes elos da cadeia produtiva, de maneira a atender às várias demandas da área. O profissional, nessa perspectiva, não fica restrito a uma qualificação/habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho.

Assim sendo, a definição do perfil profissional deve contemplar a polivalência do cidadão trabalhador e as competências específicas da habilitação profissional, que definem a identidade do curso.

V - SISTEMA MODULAR NO ENSINO TÉCNICO

O agrupamento de disciplinas sob a forma de módulos, conforme previsto na legislação vigente, denominado *modularização*, tem como pressuposto proporcionar maior flexibilidade às instituições que oferecem educação profissional, além de contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades e expectativas dos envolvidos.

Embora o Parecer CNE/CEB nº 16/99 não estabeleça como obrigatório o sistema modular para o ensino técnico, uma vez que a concepção curricular é prerrogativa da escola, são apontados neste documento os benefícios advindos de sua adoção como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional, na medida em que permite o atendimento das mutáveis demandas da sociedade, do setor produtivo e dos indivíduos.

O novo ordenamento legal para a educação profissional prevê que a construção dos currículos dos cursos deve ser assumida pela própria instituição. Tal construção deverá pautar-se

nas competências gerais, acrescidas pelas competências específicas para cada habilitação. Esse modelo de estrutura curricular implica a necessidade de atualização permanente, uma vez que a qualidade do currículo passa a estar diretamente vinculada à sua compatibilidade com os avanços verificados no setor produtivo e nas relações do mundo do trabalho. Assim, a flexibilidade conferida ao currículo permite que a escola, de maneira ágil, introduza atualizações, incorpore inovações e corrija rumos, segundo as tendências e avanços verificados no contexto profissional.

Nos itinerários formativos, seqüência de módulos ou de cursos ordenada pedagogicamente com finalidade de oferecer uma formação profissional, deve-se contemplar o desenvolvimento de competências profissionais gerais, profissionais específicas de uma ocupação e aquelas oriundas da educação básica.

Aos alunos, a flexibilização dos currículos garante a construção de itinerários formativos próprios, de acordo com os interesses e disponibilidade de cada um, tanto para as etapas circunscritas de sua profissionalização, como também para inserção em programas de educação continuada. É primordial na educação profissional que os sistemas de ensino, instituições e demais atores envolvidos no processo se comprometam em garantir ao indivíduo possibilidades para mobilidade social, ao longo de sua vida produtiva.

Cabe destacar que a modularização curricular é uma estratégia adotada em vários países e estimulada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT. Tal fato justifica-se na medida em que o sistema modular permite que o aluno tenha maior mobilidade no estabelecimento do seu itinerário formativo, além de permitir que os cursos, os programas e os currículos sejam estruturados e renovados segundo as emergentes e cambiantes demandas do mundo do trabalho.

Os módulos, portanto, podem ser entendidos como um conjunto de componentes curriculares, agrupamento de competências correlatas e respectivas habilidades, que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação. Eles representam uma fase significativa do processo de aprendizagem e/ou constituem unidades básicas para a avaliação e eventual certificação.

A certificação decorrente da organização dos módulos deve estabelecer a correspondência com as profissões existentes no mercado de trabalho. A cada módulo poderá corresponder uma terminalidade, com direito a certificado de qualificação profissional. O conjunto de módulos de determinado curso corresponderá a uma habilitação profissional e dará direito a diploma de técnico, desde que comprovado o atendimento de todas as exigências previstas no Plano de Curso e a conclusão do Ensino Médio.

Os módulos com terminalidade preparam o aluno para o exercício de alguma atividade profissional reconhecidamente existente no mercado de trabalho. Devem ter sua identidade definida em função das características do setor produtivo e devem, ainda, incluir no processo de aprendizagem situações concretas de trabalho relativas à ocupação profissional, conforme previsto no Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. (*Op. cit.*: Art. 6º)

Eventualmente poderá ser adotado módulo curricular básico, ou equivalente, sem terminalidade, e, portanto, sem certificação parcial, com a finalidade de conferir as condições necessárias para o adequado acompanhamento e decorrente aproveitamento dos módulos subsequentes de uma ou mais habilitações correlatas. Nos módulos sem terminalidade são desenvolvidas competências de caráter geral, que fundamentam o processo de trabalho e permitem a transição entre os diferentes setores da área profissional.

A duração de cada módulo dependerá da natureza e da complexidade das competências que se pretende desenvolver. Na medida do possível, os módulos devem ser estruturados de maneira a permitir a construção de itinerários diversificados, tanto na formação inicial, como nos processos de educação continuada.

VI - FORMULAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES

Para a concepção de currículos por competências, é importante consultar diferentes fontes de informações e indicações, no sentido de revestir o estudo e a proposta curricular com características atuais, flexíveis e coadunadas aos interesses dos envolvidos: alunos, equipe escolar, setor produtivo e sociedade.

A construção de um currículo flexível, pautado no desenvolvimento de competências profissionais, deve proporcionar condições de laboralidade, de forma que o indivíduo possa manter-se permanentemente em atividade produtiva, garantindo sua renda em contextos socioeconômicos bastante dinâmicos e instáveis. Tais competências, voltadas à questão da laboralidade, podem ser traduzidas pela interface com outras áreas do conhecimento cada vez mais presente nos setores da economia e pela crescente complexidade das relações estabelecidas em decorrência das descobertas e avanços tecnológicos.

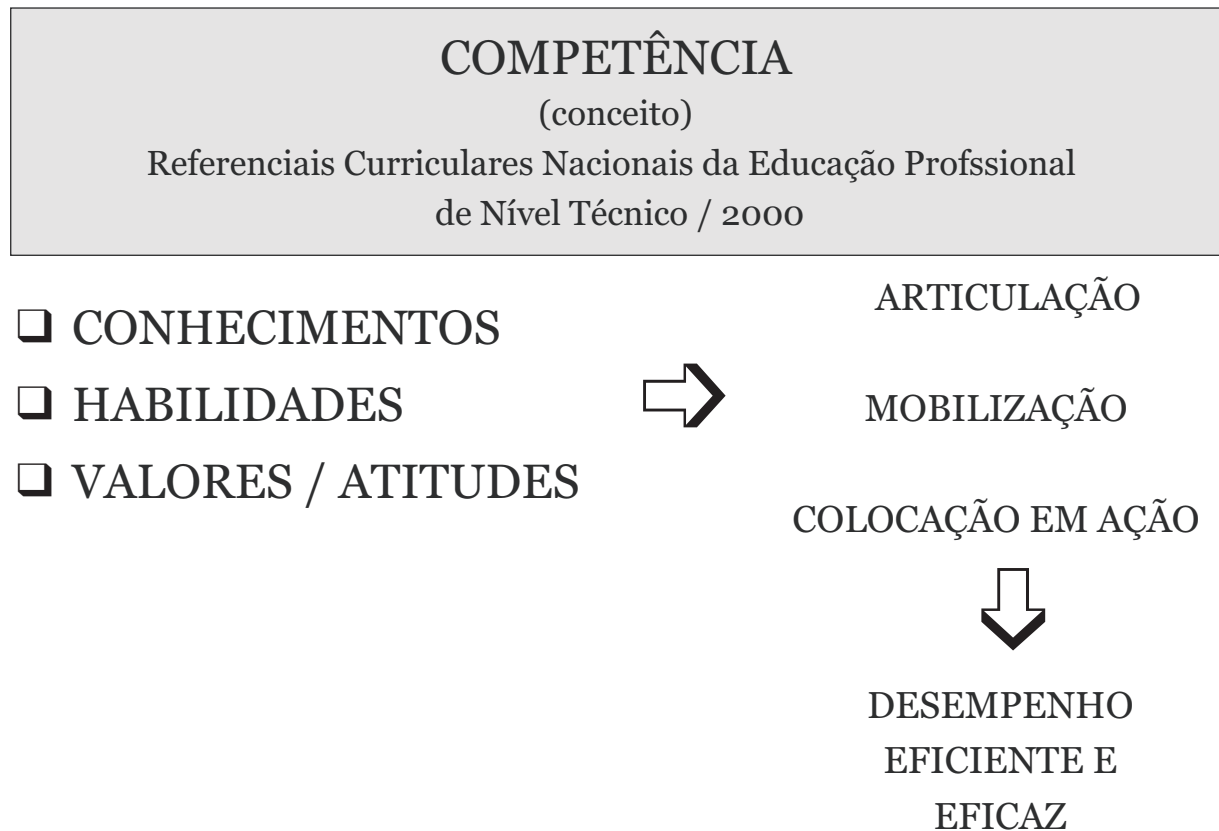
Atualmente, o que se busca é a superação do currículo tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar a ser reproduzida de forma obrigatória pelas escolas. A proposta curricular passa a ser um conjunto de situações-meio, concebido a partir do contexto local e peculiar e voltado para a geração de competências cognitivas, atitudinais e laborais.

Assim, a estruturação curricular, a partir de um olhar prospectivo das demandas nos âmbitos profissional e social, tem como premissa a superação da inércia das práticas didáticas discursivas e de transferência de conhecimentos alheios ao contexto econômico. A inovação do processo de aprendizagem, com a incorporação de diferentes tecnologias de informação e de comunicação, deve, portanto, incentivar a autonomia dos alunos e a interação com seus pares e com a equipe docente.

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência profissional como capacidade pessoal de articular os saberes (saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. Esse conceito de competência profissional amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional e tecnológica. (CORDÃO, 2009).

A formação de técnicos com capacidade de inovar, de reconhecer problemas, identificar as alternativas de soluções e implementá-las é, assim, um imperativo para o progresso econômico, além de ser condição imprescindível para a consolidação de uma sociedade democrática. Essas demandas de formação e de qualificação do trabalhador colocam um desafio para as instituições que oferecem educação profissional, que é a reestruturação dos currículos e das metodologias de ensino, com vistas a atender tais exigências.

Figura 1 – Conceito de Competência



Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000

O quadro abaixo apresenta os pontos essenciais da mudança de paradigmas. Tal mudança encontra-se no núcleo da reforma da educação, particularmente da educação profissional.

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
CURRÍCULO COMO FIM, como conjunto regulamentado de DISCIPLINAS	CURRÍCULO COMO CONJUNTO INTEGRADO E ARTICULADO DE SITUAÇÕES-MEIO, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: CUMPRIMENTO DO CURRÍCULO	Alvo no controle oficial: GERAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS.

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000

A prática pedagógica orientadora para esse novo currículo deverá pautar-se na valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas adquiridas nos ambientes escolares ou na vida. Por conta disso, aumenta a responsabilidade dos agentes de educação profissional, uma vez que esse modelo exige novas formas de organização curricular, bases tecnológicas coadunadas aos avanços do setor produtivo e metodologias adequadas a cada etapa, tendo sempre o aluno como sujeito ativo, protagonista no processo de aprendizagem.

A correspondência necessária estabelecida entre competências, habilidades e bases tecnológicas é definida na Matriz de Referência. Assim, o quadro de competências, habilidades e bases tecnológicas orienta a organização de módulos ou de blocos temáticos, que compõem o desenho curricular definido pela instituição de ensino. As bases tecnológicas, insumos geradores do desenvolvimento das competências, podem ser agrupadas em disciplinas, projetos de estudo e de experiências, seminários etc.

MATRIZ DE REFERÊNCIA COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E BASES TECNOLÓGICAS (Área Profissional: Comunicação)		
Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
Pesquisar, identificar ou selecionar elementos significativos ou definidores da identidade do objeto da criação e de seu contexto, a serem evidenciados ou expressos no projeto de comunicação visual gráfica e/ou infográfica	Utilizar fluentemente ferramentas de computação gráfica	Fundamentos e princípios de semiologia e semiotécnica. Elementos e fontes / acervos de iconografia.

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, 2000

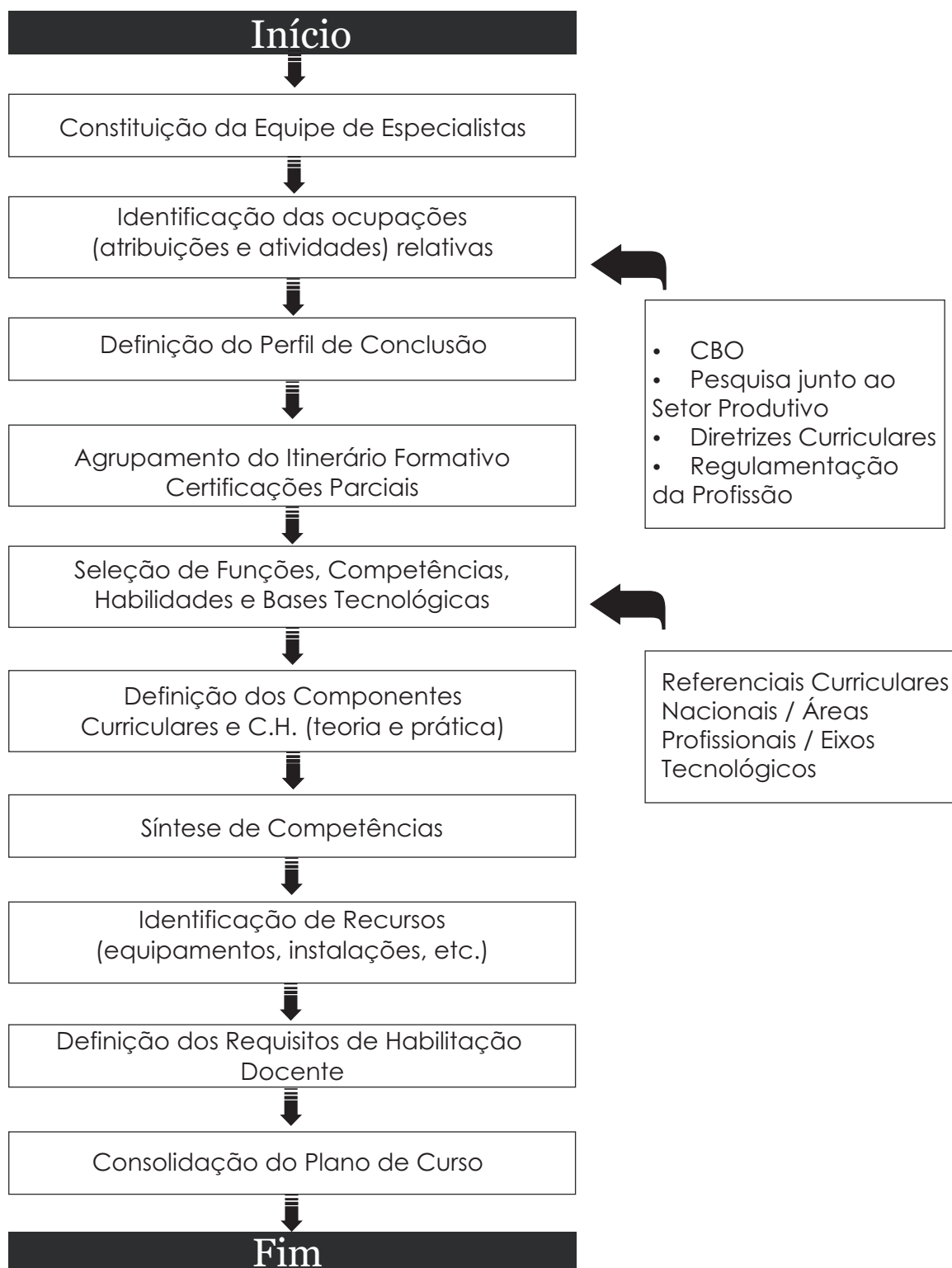
A pesquisa dentro do contexto profissional configura-se parte importante no processo de identificação das diferentes possibilidades de atuação do técnico. O olhar com horizontes mais ampliados garante um mapeamento completo de todos os segmentos que compõem o setor produtivo. A verificação sistemática e fundamentada de todos os elos da cadeia produtiva e suas respectivas interfaces com outros setores confere à formação profissional de nível técnico maior abrangência e, por conseguinte, novas perspectivas de atuação.

Em cada escola técnica, essas atividades exigirão de suas equipes uma contínua articulação com os setores produtivos relacionados aos cursos oferecidos ou solicitados, no sentido de haver atualização permanente dos perfis de conclusão e das respectivas competências necessárias ao bom desempenho dos profissionais aí formados (ARAÚJO, 2001)

Para definição do perfil profissional de conclusão, é importante que todos os segmentos da cadeia produtiva sejam considerados, ampliando, dessa forma, a visualização do campo de atuação do técnico.

O fluxograma apresentado a seguir (figura 2) distingue as etapas de um processo de elaboração de currículos por competências e indica as fontes para obtenção dos dados e informações necessários à formulação da proposta.

Figura 2 – Fluxograma do processo de elaboração de currículos por competência



VII - DESENHO CURRICULAR

Para a definição do desenho curricular de um curso, é importante considerar as ações propostas pela Coordenação Geral de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica da Educação transcritas a seguir:

Definição de terminalidades por conjunto de competências articuladas (associadas às ocupações, aos contextos e/ou às funções e subfunções da área profissional);

Desenho dos módulos do currículo, considerando o conjunto de competências articuladas;

Definição dos itinerários profissionais; critérios de acesso aos módulos e ao curso; saídas intermediárias e finais; certificados e diplomas;

Definição e planejamento dos projetos integradores para o desenvolvimento dos módulos; formulação de problemas desafadores;

Planejamento dos insumos requeridos em cada projeto; definição do professor, coordenador de cada projeto;

Definição de estágio supervisionado, quando necessário;

Definição de estratégias e recursos de aprendizagem;

Definição do processo de avaliação da aprendizagem e dos critérios de aproveitamento de estudos; instrumentos de acompanhamento e avaliação.

Organização de tempo, horários, ambientes de aprendizagem, espaços e pessoas envolvidas. (*Op. cit*, 2000)

Um elemento importante a ser considerado no processo de construção do currículo diz respeito ao conteúdo. A seleção e a organização dos conteúdos necessários para o desenvolvimento das competências devem apresentar compatibilidade com o estágio de desenvolvimento tecnológico e científico da área, devem ser significativos e suficientes para fundamentar as atividades e projetos de cada módulo. Os conteúdos, podem ser organizados por componentes curriculares ou por blocos temáticos que reúnam conhecimentos diversos, articulados e integrados por competências afins.

VIII - PLANO DE CURSO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, elaborou e disponibilizou às instituições de ensino orientações referentes à formulação do Plano de Curso Técnico. Tais orientações têm por finalidade garantir a sintonia das propostas de cursos técnicos com as mudanças estabelecidas nos dispositivos legais da educação, a partir da LDB nº 9.394/96, Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99.

A apresentação dos Planos de Cursos Técnicos, dentro de um padrão estabelecido, busca garantir a qualidade e a suficiência de informações com vistas a atender os interesses da comunidade, ou seja, dirigentes de sistemas e redes escolares, âmbito público e privado, gestores de estabelecimentos escolares, especialistas e técnicos em educação, docentes, alunos e suas famílias, empregadores e trabalhadores em geral.

As orientações para os Planos de Cursos Técnicos possibilitam, ainda, um estudo sistemático de todos os aspectos e fatores que contribuem no processo de construção do currículo, o que permite incorporar os avanços e inovações do setor produtivo, do mundo do trabalho e da sociedade como um todo.

Quadro 3 – Recomendações gerais para elaboração dos Planos de Cursos Técnicos

Recomendações Gerais para elaboração dos Planos de Cursos Técnicos (MEC / Semtec – 2001)	
Documento Basilar	A base definida para a elaboração dos Planos de Cursos Técnicos são as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.
Equipe Responsável	A construção dos Planos de Cursos Técnicos deve ser desenvolvida dentro de um processo participativo, envolvendo docentes, especialistas do setor ou área profissional e gestores responsáveis pela formação técnica.
Organização Curricular	A Organização Curricular deve pautar-se no desenvolvimento de competências, de forma flexível, com saídas intermediárias e finais, sempre que for possível.
Identidade do Curso	O Perfil Profissional de Conclusão define a identidade do curso MEC/S

Fonte: EMTEC, 2001

Quadro 4 – Tópicos que constituem o Plano de Curso Técnico

Tópicos que constituem o Plano de Curso Técnico	
1. Justificativa	Por meio de estudos e pesquisas de demandas e prospecções do contexto onde está inserida a instituição de ensino, a equipe responsável pela elaboração da proposta deverá apresentar as razões que deram origem à oferta do curso. As razões deverão ser comprovadas com dados e informações extraídos de fontes credenciadas que apresentem o ciclo de vida do setor e a possibilidade de inserção do técnico na região. O texto deve apresentar, portanto, clareza, objetividade e fundamentação em dados oficiais e atuais.

2. Requisitos de Acesso	<p>A instituição de ensino deverá indicar todas as condições julgadas necessárias aos candidatos ao curso e a cada módulo, tais como: escolaridade prévia, idade, competências e habilidades (não específicas do próprio curso) etc. Importante atentar para os requisitos de acesso obrigatórios, legalmente estabelecidos.</p>
3. Perfil Profissional de Conclusão	<p>O Perfil Profissional de Conclusão define a identidade do curso, portanto, a partir dele serão definidos todos os componentes curriculares. Para definição do perfil é necessário consultar empregadores, associações de classe, sindicatos e demais especialistas da área profissional. A descrição do perfil deve contemplar o nível de autonomia e responsabilidade do técnico, os ambientes de atuação, os relacionamentos e riscos inerentes ao exercício profissional. Se o Plano de Curso incluir Qualificação Profissional, deverá ser especificado o perfil de cada ocupação correspondente.</p>
4. Organização Curricular	<p>Deverá apresentar como estão organizados os Módulos, com as respectivas Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas, Científicas e Instrumentais. Deve apresentar ainda, quando for o caso, os itinerários possíveis e suas respectivas terminalidades. Constam também da Organização Curricular a carga horária de cada módulo, as Matrizes Curriculares e as Estratégias Pedagógicas que serão adotadas na construção das competências estabelecidas. O planejamento das Qualificações Profissionais deve considerar a pertinência da ocupação em referência no mercado de trabalho, bem como as especificidades regulamentares para o seu exercício e as reais possibilidades de empregabilidade. Recomenda-se, assim, às instituições de ensino que pesquisem tais referências junto aos órgãos regulamentadores e fiscalizadores de profissões e junto ao mundo produtivo.</p>
5. Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores	<p>Os Planos de Cursos Técnicos deverão explicitar os critérios que serão utilizados para o aproveitamento de estudos realizados em outras instituições de ensino e as experiências adquiridas fora do ambiente escolar. Para deferimento da solicitação de aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridos no ensino médio em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico, a análise de documentos poderá ser suficiente. No entanto, para deferimento da solicitação de aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridos em cursos de educação profissional de nível básico, assim como no exercício profissional ou por outros meios informais, há necessidade de submeter o requerente a uma avaliação.</p>

6. Critérios de avaliação da aprendizagem	A instituição de ensino deverá apresentar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho dos alunos. É importante ressaltar que o currículo voltado para o desenvolvimento de competências deve adotar metodologias dinâmicas e requer avaliação processual diagnóstica, inclusiva, formativa e com proposta de recuperação no próprio processo de formação, para superação das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos. O processo de avaliação de competências pressupõe a definição das evidências que darão visibilidade ao desempenho do aluno e dos critérios a serem considerados. Deverá, ainda, ser definida a forma de apresentação dos resultados obtidos pelos alunos (pontos, notas, menções, conceitos etc.).
7. Instalações e Equipamentos	Os recursos necessários para assegurar a construção de competências requeridas para o exercício profissional deverão ser apresentados no Plano de Curso, tais como: instalações (laboratórios, salas-ambiente, oficinas, biblioteca, etc), equipamentos, material de consumo, etc. A dimensão dos espaços físicos e a quantidade de material (equipamentos e acervo bibliográfico) devem ser proporcionais ao número de alunos.
8. Pessoal Docente e Técnico envolvido no curso	O Plano de Curso deverá trazer informações quantitativas e qualitativas (escolaridade, experiência profissional, formação pedagógica, etc.) das equipes, docente e técnica, envolvidas no curso. É imprescindível indicar os componentes curriculares e os respectivos profissionais que se encontram habilitados para ministrá-los (titulação de docentes).
9. Certificados e Diplomas	Para cada habilitação técnica corresponderá um Diploma. No caso do Plano de Curso incluir qualificações ou especializações, a cada uma delas corresponderá um Certificado de Conclusão, no qual deverá constar o título da ocupação certificada. No Diploma, obrigatoriamente, além do Título do Técnico, deverão ser indicadas a(s) Área(s) Profissional(is) na(s) qual(is) está inserida a habilitação técnica.
10. Anexos	A critério da instituição de ensino, o Plano de Curso Técnico poderá contar com outros elementos, tais como documentos, planilhas, gráficos, esquemas, etc. MEC/S

Fonte: EMTEC, 2001

IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários estudos e reflexões sobre os vínculos contemporâneos e futuros entre a educação e a sociedade têm sido feitos. Que educação será necessária no futuro? E para que sociedade? O ponto comum verificado é que, para obter bons resultados, a educação deve evidentemente responder às demandas específicas, desenvolver habilidades e preparar os indivíduos para desempenharem um papel na economia. No entanto, segundo Jacques Delors, independentemente do nível e da modalidade, uma educação fundamentada exclusivamente em finalidades

utilitárias restritas será das mais incompletas e, por conseguinte, não será suficiente sequer para cumprir razoavelmente seus objetivos.

A ênfase no desenvolvimento de competências pressupõe rupturas na metodologia adotada e na dinâmica interna dos espaços das instituições educacionais. É preciso superar a mera aplicação instrumental dos conteúdos. Não é possível desenvolver competências profissionais sem contemplar o exercício de atividades concretas de trabalho. O desafio que se apresenta está justamente em garantir a construção de uma base conceitual sólida como meio para atingir as competências pretendidas. Os conteúdos precisam estar revestidos de significados e atualizados, categorizados como recursos e não como finalidade da educação. Os conteúdos compõem um arcabouço consistente, que uma vez assimilados pelos alunos de forma crítica e dinâmica, poderão ser mobilizados para a solução de situações reais identificadas no ambiente de trabalho de sua área profissional.

Um ponto de apoio consistente para formulação de propostas curriculares e metodológicas é centrar a formação no sujeito, reconhecendo seu papel e suas potencialidades. Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o futuro, construído no presente, com a participação dos indivíduos, não como “destinatários”, mas como protagonistas da própria educação profissional. A educação profissional voltada à compreensão da realidade, ao estudo do meio, pode ser caracterizada como um espaço de experimentação que estimula o sentido de pertencimento desencadeado pela busca de alternativas revestidas de atualidade tecnológica e valores éticos, dentro de uma perspectiva emancipatória, Piconez (1994).

Os novos ordenamentos legais decorrentes das reformas da educação brasileira implicam a adoção de conceitos e princípios pautados na atualidade, com maior grau de compatibilidade com as questões relativas ao mundo do trabalho e suas especificidades. Embora muitos desses conceitos e princípios já tenham sido consagrados por estudos e pesquisas acadêmicas e pela própria literatura pedagógica, a sua aplicação efetiva nas organizações curriculares ainda não se consolidou.

Estabelece-se, portanto, o conceito de competência, como elemento norteador de currículos. As competências, entendidas como operações mentais, articulam o conhecimento (informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente), os valores e as atitudes (o saber ser, construído a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos).

Assim sendo, a competência pode ser caracterizada pela condição de mobilização e articulação dos saberes, habilidades e valores, entendidos como recursos ou insumos, por meio de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, isto é, esquemas mentais adaptados e flexíveis, dentro de um contexto profissional particular, com eficácia e eficiência.

O modelo de currículo por competências pressupõe a criação de condições que favoreçam e estimulem a mobilização e a articulação de tais saberes, habilidades e valores para responder às questões inusitadas apresentadas na prática profissional. As respostas deverão contar com um consistente embasamento teórico e refletir uma visão de conjunto de forma inovadora e responsável.

A modularização apresenta-se como uma possibilidade de estruturação curricular. Embora esse modo de conceber e realizar a formação profissional possa ampliar as possibilidades para os alunos, alguns riscos existem e devem ser considerados de forma bastante criteriosa. O risco de fragmentar a educação profissional, provocando o agravamento das diferenças en-

tre os trabalhadores brasileiros, é um deles. Ou seja, seria possível identificar dois tipos de trabalhadores dentro deste contexto de educação profissional modularizada. O primeiro tipo, concludente de uma educação básica sólida que, de uma forma responsável e planejada, completa os módulos relativos a um itinerário formativo (ou vários itinerários). O segundo tipo de trabalhador, concludente de uma educação básica deficitária e aligeirada que, por dificuldades relativas à própria condição social, cursa apenas módulos cujas competências estão voltadas para um determinado posto de trabalho, o que o impossibilita de ter uma visão global de uma área profissional.

Diante do quadro supra-apresentado, a preocupação decorrente consiste no fato que não se pode esperar que todos os alunos consigam, individualmente, efetuar a preconizada integração dos conteúdos gerais e específicos, quando estes foram ministrados em diferentes instituições, de forma isolada e desconectada de um conjunto maior e bem fundamentado. Atribuir somente ao aluno a responsabilidade de promover a integração dos conteúdos, configura-se, em princípio, uma atitude desprovida de compromisso educacional. A integração e a articulação dos módulos, ações inerentes à construção do itinerário formativo, devem ser assumidas de forma conjunta e colaborativa, equipe pedagógica e alunos, de maneira a identificar o caminho que melhor atenda às expectativas do aluno e às demandas do mundo do trabalho.

Portanto, para assegurar as possibilidades formativas do sistema modular, é imprescindível o desenvolvimento de competências com base em um conhecimento integrado e articulado.

A identificação dos riscos e das potencialidades contidas no sistema modular deve ser foco da atenção de todos que estão comprometidos com a educação profissional. Portanto, é condição do sucesso a participação de todos os envolvidos, desde a elaboração do projeto pedagógico da escola até a prática em sala de aula.

X - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Almério M. *A reformulação curricular nas escolas técnicas do CEETEPS: uma experiência inovadora*, PUC – SP. Dissertação de Mestrado, 1995.

_____. A construção de um currículo flexível e baseado em competências para o ensino técnico. São Paulo: Estudos Avançados. vol.15 no.42 , 2001

CORDÃO, Francisco A. Desafos e Tendências da educação profissional no Brasil. Pinhais – PR: Revista Aprendizagem, Ano 3, nº12, p.61, 2009.

DELORS, Jacques (org). *A educação para o Século 21 – questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípios científicos e educativos*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRETTI, C. J. *Comentários sobre o documento diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico MEC/CNE*. [S.:l: s.n.] 1999. Texto. p. 6.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IRIGOIN, Madgi; VARGAS, F. *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor, 2002.

JIMENEZ, M. C. M. *El punto de vista pedagógico*. In: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Ed. Lizuma, 1996.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather (orgs.). *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, S. *A re-construção dos conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico com educação de jovens e adultos*. Série Relatos. Brasília: MEC/INEP, nº-29, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo – Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DISPOSITIVOS LEGAIS

BRASIL, MEC / CNE/ CEB. Parecer no 16. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL, MEC/ CNE / CEB. Resolução no 4 de 8/12/1999. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL, MEC/ CNE / CEB. Resolução no 5 de 22/11/2005. Brasília, MEC, 2005.

BRASIL, MEC/SEMTEC. Recomendações Gerais para Elaboração dos Planos de Cursos Técnicos. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL, MEC/SEMTEC. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, MEC, 2000.

PROFESSORA IVONE MARCHI LAINETTI RAMOS

- ✓ Mestre em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação – Centro Paula Souza
- ✓ Pós-Graduação Lato-Sensu – Relações do Trabalho no Brasil Contemporâneo – UNINOVE
- ✓ Graduada em Tecnologia da Construção Civil – FATEC SÃO PAULO
- ✓ Supervisora Educacional – Centro Paula Souza